

## REDEFININDO METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Thais Rocha dos Santos Oliveira (graduanda/UFOPA)*

*Nirlanda Figueiredo da Silva (graduanda/UFOPA)*

**Resumo:** O presente trabalho apresenta o resultado das atividades aplicadas em sala de aula que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Essa iniciativa parte do subprojeto Letras-Inglês pertencente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), objetivando ações para contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades de língua inglesa a partir da elaboração e aplicação de unidades de ensino que contemplem conhecimentos vindos de outras áreas. Para realizar a intervenção na turma escolhida, o sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do município de Santarém, Pará, foi necessária a leitura de teóricos como Jane Willis, que discute sobre Task-Based Learning (TBL) e James Asher, sobre Total Physical Response (TPR), e foram elaboradas atividades complementares ao material didático, enfatizando as referidas metodologias de ensino. Isso foi de suma importância para que os alunos absorvessem os assuntos abordados, pois as práticas pedagógicas utilizadas incentivavam os estudantes a participarem ativamente das aulas, não como meros espectadores. Ao final da aplicação, observou-se um gradativo desenvolvimento das competências e habilidades em língua estrangeira. Isso foi verificado a partir do acompanhamento do desempenho dos alunos, em atividades orais e escritas.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem, metodologias, língua estrangeira.

## INTRODUÇÃO

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a disciplina de língua estrangeira (LE) não tem um lugar privilegiado no currículo da educação básica, sendo ministrada em algumas regiões a partir do ensino fundamental II. Em se tratando dos objetivos as propostas de ensino enfatizam a abordagem comunicativa com exercícios que priorizam tópicos gramaticais.

De acordo com as indicações dos referidos documentos oficiais, o ensino de LE deve contemplar a cidadania, a consciência crítica em relação à humanidade e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE, expondo o aluno às experiências humanas no âmbito escolar. Apesar dessas indicações, a observação da prática pedagógica de alguns professores de língua inglesa (LI) de nossa região, nos mostra que a realidade é bem diferente.

Realização



Apoio



Muitos fatores colaboram para que essas práticas não sejam concretizadas como deveriam, como por exemplo:

as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (PCN 2008, p. 21)

Diante dessa realidade o que se pode fazer para mudar esse quadro? O ideal é que as orientações dos PCNs fossem mais discutidas pelos professores, levando em consideração nossas condições educacionais a fim encaixar tais diretrizes à realidade enfrentada pelo profissional docente.

No processo de ensino aprendizagem de uma LE deve, portanto, ser priorizado a aprendizagem no sentido sociointeracional. O sociointeracionismo surge da ênfase no social. Os estudos de Vygotsky sobre o aprendizado derivam da concepção do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. “*Na ausência do outro, o homem não se constrói*”. Para Vygotsky, a formação do pensamento se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor. Isso quer dizer que o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. A concepção de sujeito que brota desta teoria é de um sujeito que constrói o seu conhecimento por meio da interação social, durante um processo histórico, cultural e social. Assim sendo “Todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade.” (VYGOTSKY, 2002, p. 3).

No 6º ano do ensino fundamental, o aluno já é um “falante competente de sua língua para os usos que se apresentam nas comunidades discursivas das quais participa em sua socialização.” (PCN, 2008. p, 28). É essencial que o aluno tenha consciência de que aprender uma LE poderá ampliar seu conhecimento em relação à sua língua materna, isso acontece no momento em que o aluno observa que os mecanismos de funcionamento da LE também existem na língua materna. Além de propiciar a aquisição de habilidades linguísticas, o universo cultural é ampliado, na medida em que se passa a conhecer valores culturais distintos dos traços da língua materna. Essas reflexões possibilitarão ao aluno construir significados

nessa língua, aprimorando sua competência comunicativa, ao observar a linguagem em uso, o conhecimento sistemático da língua, como se dá a organização dos textos, sejam eles, narrativos, descritivos ou argumentativos.

Assim, para ensinar um aluno a se envolver no discurso de uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico por parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira. (PCN, 2008, p. 33)

Indubitavelmente, a interação atua como um dos fatores primordiais no aprendizado de uma língua estrangeira, entretanto, fazer o aluno interagir durante o processo não é tarefa simples. É necessário buscar alternativas para que ele se sinta a vontade para participar das atividades propostas.

Pensando nisso, criamos um projeto de intervenção para ser aplicado no 7º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Santarém, Pará. Esse projeto intitulado “Um olhar transdisciplinar no Ensino de Inglês em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública” foi aplicado durante o ano letivo de 2014.

Com o propósito de tornar o processo de aprendizagem mais eficaz, buscamos trazer para as aulas temas regionais, próximos à realidade do aluno, para que ele não se sentisse fora do contexto no momento de participar das atividades. Por isso surgiu a ideia de mostrar para os alunos o processo de produção do *beiju* virado de tapioca, uma prática muito comum na região norte que em língua inglesa seria uma novidade. Além de abordar o modo de preparo do *beiju*, as fases de plantio e colheita da mandioca e posteriormente a comercialização do produto também fizeram parte das três unidades de ensino elaboradas. A seguir descreveremos as etapas de criação das unidades de ensino.

## 1. UNIDADES DE ENSINO E OBJETO MOTIVADOR

O projeto “Um olhar transdisciplinar no Ensino de Inglês em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública” está inserido no projeto “Contribuições para a

formação de novos professores de inglês na região Oeste do Pará”, projeto financiado pela CAPES, integra o PIBID-Inglês/UFOPA.

A ideia do projeto surgiu a partir de uma viagem para uma comunidade chamada Araçazal em 2013. Essa viagem teve como objetivo a coleta de insumos para embasar a idealização de projetos que deveriam ter como tema elementos de realidade local.

Durante a viagem pôde-se observar o processo de preparação do beiju virado, iguaria proveniente da mandioca, e muito apreciada na culinária local. Constituindo-se o objeto motivador, sendo mostrado desde o seu plantio até o consumo na forma de beiju virado. Foram registradas imagens e vídeos para, a partir de então, obter subsídios para a elaboração do projeto e posteriormente a criação das unidades de ensino.

Conhecendo o processo de produção do Beiju virado o aluno terá a oportunidade de incorporar um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valores determinantes na formação do sujeito, sobretudo no que diz respeito à construção da cidadania. Conhecer a realidade socioeconômica da região em que está inserido poderá proporcionar ao aluno exercer seu papel de cidadão.

Nessa perspectiva, a elaboração de três unidades de ensino com temas voltados para a realidade local, funcionou como uma alternativa pedagógica ao ensino tradicional de LI que prioriza na maioria das práticas observadas, o estudo repetitivo de palavras e estruturas, descaracteriza a função comunicativa da linguagem, causando desinteresse do aluno em relação ao aprendizado da língua, que como prática social, nos possibilita conhecer e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito.

Ao produzir as unidades utilizamos o que convencionamos chamar de “objeto concreto *motivador*” para estabelecer uma relação entre a LI e o tema escolhido e estimular a curiosidade do aluno, na tentativa de motivá-lo a aprender inglês por causa do objeto escolhido. Essa estratégia foi utilizada com base nas discussões de Jean Piaget (2010), tais reflexões acreditam que,

se para aprender bem é necessário compreender bem é preciso reconstruir, por si mesmo, nem tanto o conceito ou objeto de que se trate, mas o percurso que levou do gesto inicial a esse conceito ou a esse objeto. Além disso, esse princípio pode aplicar-se tanto ao objeto do conhecimento como ao sujeito

Realização



Apoio



que conhece: daí a necessidade de desenvolver paralelamente a toda aprendizagem uma metareflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.(p. 23)

Nessa perspectiva, nosso objeto concreto motivador, ou seja, o elemento que facilitará o aprendizado da língua inglesa tem o papel de auxiliar o aluno a refletir sobre a função social de se aprender a língua, uma vez que ele pode utilizá-la para fins práticos de interação na comunidade linguística a que pertence por meio de um tema próximo a sua realidade.

Neste projeto, as três unidades de ensino tiveram o mesmo objeto concreto motivador abordando aspectos diferentes a cada unidade.

Unidade I: *Planting Cassava* – apresenta sequências didáticas que utilizam textos que envolvem o processo de produção da mandioca (plantio e extração). Dentre esses textos destaca-se o diálogo *On the way to the plantation camp*, onde uma família de agricultores e uma arara, chamada Arita, conversam sobre o plantio da mandioca. Essas atividades incorporam práticas de leitura, escrita e escuta de diálogos.

Unidade II: *Producing Cassava Bread* – a sequência didática inclui a receita que descreve o modo de preparo do *beiju* virado de tapioca. Na atividade utilizamos o Total Physical Response (TPR), metodologia explanada na seção seguinte.

Unidade III: *Selling Cassava Bread* – a sequência didática envolve o processo de comercialização do *beiju*. Nessa atividade simulamos a venda da iguaria na feira de ciências da escola onde o projeto era realizado utilizando a metodologia Task-Based Learning (TBL), que será explanada na próxima seção.

## 2. REDEFININDO METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

### 2.1. total physical response

O TPR foi uma metodologia desenvolvida por James Asher na década de 1960 e, como a época, tem características Behavioristas, como um método áudio-lingual. A teoria

Behaviorista tinha como característica principal o Estímulo-Resposta-Reforço, ou seja, o aluno era estimulado, respondia e depois se reforçava o aprendizado.

O TPR baseia-se, então, na repetição de comandos por meio do método áudio-lingual, desenvolvendo-se assim principalmente o listening e o speaking.

Na abordagem áudio-lingual, a maior parte da instrução é dirigida para o objetivo principal de falar uma língua estrangeira. Leitura e escrita são objetivos secundários, que têm prioridade mais baixa. Desde o primeiro dia de treinamento, o aluno é pressionado, encorajado, e guiado para fazer declarações na língua estrangeira. O significado é comunicado ao estudante quer em imagens, traduções em inglês, ou mímica. A maior parte do exercício está em ouvir e falar. (ASHER, 1968, p. 5)

O TPR consiste em o professor trabalhar determinada situação, limpar a casa, *cleaning the house*, por exemplo. Dentro dessa situação são passados determinados comandos, que não são traduzidos, mas sim mostrados com gestos ou objetos, onde o professor pode levar uma vassoura para a sala e fazer o gesto de varrer o chão, ou *brush the floor* e levar uma esponja para o gesto de lavar a louça, ou *wash the dishes*, no mesmo exemplo.

A estratégia da resposta física total é que os alunos ouçam a um comando em uma língua estrangeira e imediatamente obedeçam com uma ação física. Por exemplo, dois estudantes vão sentar-se ao lado do instrutor. Em japonês, o instrutor deve dizer Tate e imediatamente junto com o instrutor, os alunos devem se levantar. Em seguida, ele pode dizer Aruke e todo mundo anda para a frente. Outros comandos podem ser Tobe (pule), Mawere (vire), Kagame (agache), e Hashire (corra). (ASHER, 1968, p. 7-8)

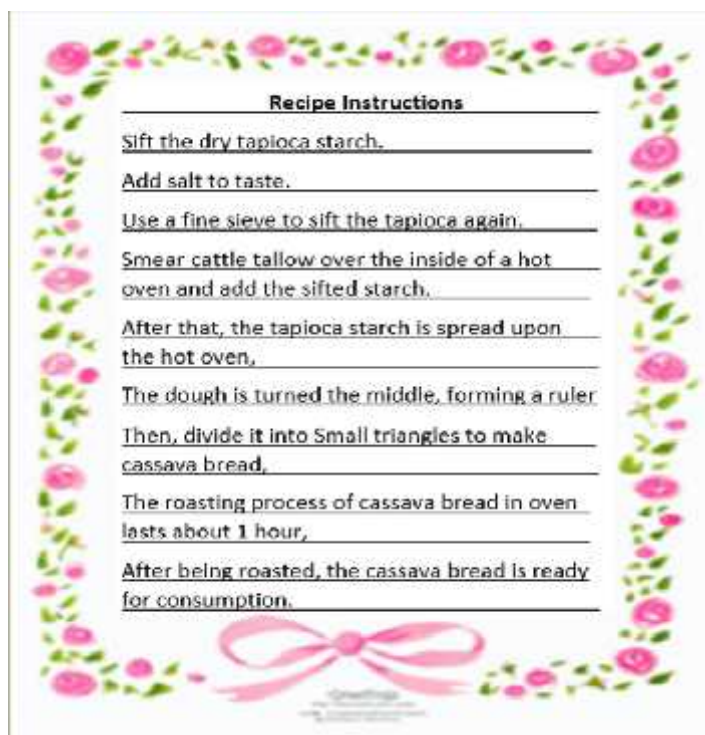
Os comandos devem ser repassados em sequência, e repetidos algumas vezes. Após isso, deve-se pedir aos alunos que façam a representação dos comandos, em ordem. Ao notar que os alunos já dominam os comandos em ordem, deve-se alternar as sequências para testar se os alunos já conseguiram associar cada um ao seu significado.

Dando sequência, o professor pode pedir ao aluno que diga ao outro o que deve fazer, treinando assim o speaking em sala de aula. Isso serve como reforço aos alunos, para que assim confirmem que aprenderam o que foi passado anteriormente.



### 2.1.1. uso do tpr a partir da receita do beiju virado

Durante a aplicação do projeto, como parte da segunda unidade de ensino, foi levada a receita do beiju virado. Como tal, a receita foi escrita na forma de comandos, como o que se segue abaixo:



Primeiramente, o bolsista responsável pela atividade levou para a sala de aula os objetos necessários para gesticular como o beiju virado era feito. Foi levada uma peneira, uma faca, a massa da tapioca, óleo, sal, e uma miniatura de forno. Os objetos foram colocados à mesa e foram usados à medida que ele explicava a receita, seguindo os passos em ordem.

Após repetir a receita algumas vezes, a turma foi dividida em grupos e foi solicitado que cada grupo escolhesse um integrante. O integrante escolhido foi para a frente da sala e, à medida em que o bolsista falasse os passos da receita, pegava os objetos e fazia os movimentos correspondentes. Ao ver que o aluno já tinha entendido e associado os passos, o bolsista os tirava de ordem, para testar a atenção dos alunos.

Notou-se que, nesse momento, os outros alunos, seja da mesma equipe ou de outras equipes, gesticulavam para o aluno que estava à frente, ou até mesmo repetiam o comando, com o intuito de ajudá-lo. Depois, quando o aluno da primeira equipe voltou à

cadeira e sentou, vários outros, mesmo os que não haviam sido indicados, se voluntariaram para participar da atividade.

Assim, pode-se ver que os alunos não encararam aquela atividade como somente conteúdo ou avaliação de participação nas aulas, mas como uma atividade prazerosa ou mesmo um jogo, o que facilitou muito a absorção do assunto. Como ao longo da aula vários alunos arriscaram-se a repetir os comandos oralmente, no fim da atividade foi solicitado a todos que repetissem os comandos e, por fim, que lessem os comandos em forma de coro.

Finalmente, para registro e para confirmar que os estudantes aprenderam o assunto, foi passada uma avaliação baseada em duas questões. A primeira pedia que associassem as figuras dos objetos com a palavra correspondente a eles; na segunda eles deviam completar a receita com as palavras listadas. Pôde-se ver, após conferir o resultado da avaliação escrita, que eles absorveram satisfatoriamente o conteúdo exposto pelo TPR.

## 2.2. Task-Based Learning

O TBL foi uma metodologia desenvolvida por Jane e Dave Willis na década de 1990. Postulava que a aprendizagem baseada em tarefas era de fundamental importância para a melhor absorção de conteúdos pelos alunos. Segundo Willis (2007, p.1-2), dentre os benefícios que os professores teriam utilizando o TBL estão:

- a) maximizar o uso do Inglês em sala de aula
- b) garantir que os alunos compreendam a razão para a aprendizagem baseada em tarefas
- c) utilizar as tarefas e técnicas que envolvem alunos
- d) abrir caminho para respostas mais longas
- e) integrar gramática e léxico dentro de uma sequência de tarefas:
- f) deixar os alunos perceberem o seu progresso
- g) Ajudar os alunos a se preparar para exames.

O que o TBL sugere é que o professor solicite a execução de uma determinada tarefa pelos alunos em sala de aula, a exemplo de uma história, um jogo da memória, a resolução de um problema, fazendo do desenvolvimento da atividade o foco principal do aprendizado. Assim, ao invés de priorizar o resultado, é priorizado o processo de resolução da atividade.



Isso permite aos alunos interagir uns com os outros e diretamente com o professor, de preferência utilizando a língua inglesa e, assim, desenvolvendo a comunicação. Assim, o professor pode maximizar o uso de inglês em sala, abrir caminho para que os alunos elaborem respostas mais longas, envolver os alunos nas atividades, e fazer com que percebam seu progresso.

### 2.2.1. uso do tbl na feira de ciências da escola

A terceira unidade de ensino abordava a comercialização do beiju virado. Para isso, foi apresentado um diálogo que conduzia a venda do beiju. O diálogo entre os personagens presentes desde a primeira unidade, Arita, Cici, Iza e Tom, conversando com um cliente trabalhava algumas expressões idiomáticas, além da compra e venda com dinheiro fictício, como o exposto abaixo:



Durante a aula em que foi abordado o diálogo, os 45 alunos da turma organizaram-se em duplas e foi solicitado que treinassem a pronúncia das palavras do diálogo e que gravassem no celular para ouvirem posteriormente. Na aula seguinte, com os alunos já

com domínio do conteúdo, foi feita uma atividade para a feira de ciências, onde os alunos faziam a venda do beiju para a comunidade escolar.

Durante a atividade, as pessoas chegavam na barraca e era solicitado que fizessem perguntas em inglês, simulando a venda. Os alunos respondiam as perguntas, e efetuavam as vendas. Todos seguiram uma programação estabelecendo horários para cada equipe. Durante as atividades os alunos ajudavam-se mutuamente nos momentos de dificuldades de expressão oral.

Pôde-se ver, assim, o interesse nos alunos na atividade, não na conclusão com a venda do beiju, mas com o processo de escolha do léxico e de diálogo para a venda. Assim, comunicando-se entre si e com os outros, os alunos puderam adquirir vocabulário e desenvolver a comunicação na língua inglesa e, por fim, puderam ver seu progresso linguístico. A avaliação da atividade ocorreu de forma positiva, tendo em vista que todos participaram ativamente, e os bolsistas tiveram papel secundário no processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de ensinar e aprender uma LI são uma forma de interação, onde se compartilham conhecimentos por intermédio da linguagem. Dessa forma, o processo de aprendizagem, mediado pela interação, leva à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega.

Ao final do projeto constatou-se uma singela evolução dos alunos no que diz respeito ao aprimoramento das capacidades discursivas por meio de atividades que incorporavam práticas de leitura, escrita e escuta de diálogos. Essas atividades aliadas às metodologias TPR e TBL configuraram uma alternativa ao ensino tradicional que dá ênfase ao estudo repetitivo de palavras e estruturas. A inclusão desses métodos para o ensino de LI despertou nos alunos o desejo de desenvolver cada vez mais suas competências linguísticas.

A avaliação foi de caráter qualitativo e quantitativo, considerando o desempenho dos alunos durante a participação nas atividades. Foram contabilizados os resultados dos alunos nas atividades orais e escritas, que foram lançados na forma de conceitos da disciplina língua inglesa pelo professor-supervisor e tabulados os questionários de conhecimentos

Realização



Apoio



linguísticos e motivacional que foram aplicados no início e no término da intervenção, a fim constatar se houve aumento de interesse por parte dos alunos em aprender inglês.

Após o uso das metodologias TPR e TBL, pôde-se notar que os alunos sentiram-se motivados a participar das aulas em que as metodologias eram aplicadas. Pela forma como eram abordadas, com resposta física e com resolução de tarefas, respectivamente, os alunos sentiam-se encorajados a realizar as tarefas propostas onde se utilizou o objeto concreto motivador, quebrando sem o receio de errar por desconhecer a LI, fazendo, assim, com que eles, ao participar, adquirissem certa fluência, além de melhorar a gramática e o léxico.

## REFERÊNCIAS

**ASHER**, James. The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, n. 53, p. 3-17, 1968.

**BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**PIAGET**, Jean. *Coleção Educadores*. Alberto Munari (org); tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

**VYGOTSKY**, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

**WILLIS**, Jane. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman. 1996.

**WILLIS**, Jane. *Task-based Language Teaching: How teachers solve their problems*. IATEFL Annual Conference, Aberdeen – Scotland, 2007.

Realização



Apoio

